

The present situation of Italian language teaching in Japanese universities and the meaning of a second foreign language study

高田 和文

文化政策学部国際文化学科

Kazufumi TAKADA

Department of International Culture, Faculty of Cultural Policy and Management

日本におけるイタリア語学習者の数は、1990年頃から急増したと思われる。本稿ではまず、文科省等の資料とイタリア語担当教員に対するアンケート調査の結果に基づいて日本の大学におけるイタリア語教育の現状を把握する。ごく大雑把に見て、現在おおよそ100の大学でイタリア語教育が行なわれ、全国で1万人を超える学生がイタリア語を学習しているものと推定される。

次いで、イタリア語も含めて大学における第二外国語教育一般の意義と目的を明らかにする。何よりも重要なのは、外国語学習を異文化体験の機会と捉え、世界の文化や言語の多様性を学生に理解させることである。そのためには、文法・訳読中心の旧来の方法から「聞く」「話す」に重きを置いた教育法へと転換を図る必要がある。

最後に、実際の外国語の授業運営についていくつかの提案をする。具体的なテーマとしては、目標設定とシラバス、教授法の問題、外国語学習と異文化理解、言語についての理解、海外語学研修と大学の授業、新しいイタリア語教材の開発、などを取り上げる。

The number of those who study Italian language in Japan seems to have increased conspicuously since the early 1990s. The first part of this paper tries to outline the present situation of Italian language teaching in Japanese universities, based on the official data of the Ministry of Education and the result of inquiry to Italian language teachers. Roughly speaking, we can estimate that Italian is taught in about 100 universities and learned by more than 10,000 students in Japan.

The second part of the paper will clarify the meaning and the purpose of a second foreign language study in the university. The conclusion is that it is essential to give students a cross-cultural experience through language education, so that it can help them to understand the diversity of culture and language in the world. Therefore, the teaching method should put more stress on the aspects of listening and speaking, rather than grammar and translation.

Lastly, some suggestions are given for classroom teaching on several important topics of language education, such as study goal and syllabus, teaching method, language study and cross-cultural understanding, basic knowledge of linguistics, language courses abroad and the university classes, textbooks of Italian language available in Japan.

はじめに

1990年頃から日本におけるイタリア語学習をめぐる状況に大きな変化が生じた。その背景にはいくつかの要因があったと考えられるが、中でもイタリアへの旅行者の急増、イタリア料理への嗜好、イタリアのファッション製品への需要、サッカーをはじめとするスポーツなど「生活文化」への関心の高まりがあったことは明らかだろう。イタリア語の学習そのものに限って言うと、この時期にNHKのテレビ・ラジオ講座が開始されたことも特筆すべき要因である。

このような背景から、日本におけるイタリア語学習者の数は大きく増えたと推測される。その現象は、特に首都圏など都市部における社会人対象の語学学校やカルチャーセンターにおいて顕著であったが、それと並行する形で大学におけるイタリア語学習者数も増えたことは間違いない。しかし、第二外国語として長く大学教育の中で一定の位置を占めてきたドイツ語、フランス語などと違い、大学におけるイタリア語教育の歴史は浅い。音楽大学の声楽科などを除いて、外国語としてイタリア語を教える大学は少なかった。

大学における第二外国語学習については、特に90年代半ばからさまざまな形で問題提起や議論がなされるようになった。その背景には、91年の大学設置基準の大綱化・簡素化を受けた教養部の縮小・廃止、それにともなう第二外国語の講座・授業数の削減傾向に対する現場の教員の危機感があった。一方、イタリア語教育が拡大してきたのは

ちょうどこの時期であり、イタリア語に関する限り受講者の増大、新たな講座の開設といった上昇ムードがあった。このために、ドイツ語、フランス語など従来の第二外国語担当者が抱いた問題意識をイタリア語担当者が共有するのは難しかったように思われる。

しかし、そうした事情があるとは言え、イタリア語もまた第二あるいは第三外国語として教えられていることには変わりはない。したがって、他の第二外国語と同様、教育上の意義や学習目標、教授法などについて、教員の側がそれなりの問題意識を持ち、議論・意見交換を重ねることは重要だろう。とりわけ、一時期の「イタリア語ブーム」が一段落しているように見える今こそ、そうした取組みが必要と思われる。その際に、他の外国語に関するこれまでの研究・提言に加えて、イタリア語教育独自の理念や視点もあっていいはずである。

残念ながら、今のところイタリア語教育に関する研究・報告は、第二外国語として歴史のあるドイツ語、フランス語などに比べると非常に少ない¹⁾。そもそも大学におけるイタリア語教育の実態すら正確に把握できていないのが現状である。

本稿では、まず既存の資料と筆者自身が行なった調査によって大学におけるイタリア語教育の現状を把握する。次いで、これまで他の言語についてなされた研究や報告を踏まえて、第二外国語としての教育上の意義・目的について筆者の考えを述べる。同時に、他の言語も含めて大学における第二、第三外国語学習のあり方を考える。そして最後に、第二外国語の授業運営について、いくつかの具体的提

案を行なう。

1. 大学におけるイタリア語教育の実態

1) 第一外国語（専攻語）としてのイタリア語教育

大学におけるイタリア語教育の実態を見るうえで、まず第一外国語（専攻語）としてイタリア語の講座を設置している大学と学習者数を挙げておく。現在、イタリア語・イタリア文学科が設置されている大学、学部、学科およびその定員は表1の通りである。短大も含め7つの大学でイタリア語の専門教育が行なわれている²⁾。

当然のことながら、この数字は英米語・英米文学科はもちろん、フランス語・フランス文学科あるいはドイツ語・ドイツ文学科などと比べてはるかに少ない。インターネットサイトのYahoo!に登録されている大学の学科・研究室は、フランス語・フランス文学関係が15、ドイツ語・ドイツ文学関係が24あるのに対し、イタリア語・イタリア文学関係はわずか3にすぎない（2005年10月時点）。これだけを見ても、大学におけるイタリア語やイタリア文学の占める位置は、社会一般のイタリアへの関心に比べてまだまだ低いことが分かる。冒頭に述べた近年におけるイタリアへの関心の高まりは、少なくとも大学の専門教育のレベルにはほとんど反映されていないと言っていい。明治以来の長きにわたる歴史的経緯があるとは言え、この事実はあらためて確認しておかねばならない。

2) 第二外国語としてのイタリア語教育

次に、第二外国語としてのイタリア語教育の実態を見ることにする。文部科学省の「大学における教育内容等の改革状況について」³⁾によると、大学における外国語教育の実施状況（平成15年度）は表2の通りである。数字は各外国語科目が開設されている大学の数である。

平成15（2003）年度には、国立大学18、公立大学8、私立大学79、計105の大学でイタリア語教育が行なわれていることになる。外国語の順位で見ると第8位である。英語や第二外国語として長い伝統を持つフランス語、ドイツ語はもとより、スペイン語、朝鮮語（韓国語）、ロシア語との間にもかなりの差が見られる。一般の外国語への関心が顕著に現れるNHKテレビ、ラジオの語学講座の推定学習人口などと比較すると、大学におけるイタリア語教育は他の外国語に比べてまだ十分とは言えない状況にある⁴⁾。一般論としてではあるが、今後さらに大学におけるイタリア語の講座開設や授業の充実を求めることにはある程度の根拠があるとも言える。

大学におけるイタリア語学習者数を把握するため、筆者は2003年と2004年に独自の調査を行なった。イタリア学会会員を中心に、大学で直接イタリア語教育に携わっていると思われる方々への郵送によるアンケート調査である。調査では、各人が大学で担当しているイタリア語の授業の受講者数、および可能な範囲で他の教員が担当しているイタリア語の授業と受講者数を尋ねた。授業のコマ数、クラス数、学習レベルなどについても回答を求める形としたが、調査の主たる目的は大学におけるイタリア語学習者のおおよその数を明らかにすることにあつた⁵⁾。この調査結果を記したのが、表3である。これによると、全国73の大学で、約1万人の学生がイタリア語を学習していることになる。

前出の文科省の資料では全国105の大学でイタリア語を教えているとされているから、この回答結果がすべてを網羅しているとは言えない。また、回答のうち重複する部分を完全に把握しきれなかったところもある。けれども、非常に大雑把に見て、イタリア語を学習する大学生が年間1万人程度はいると考えていいのではないだろうか。

大学、学部・学科ごとの学習者を見ると、数のうえで多いのがやはり音楽大学、および音楽系の学部・学科である。これは、特に音楽大学の音楽科で伝統的にイタリア語が必修あるいはそれに準ずる科目として位置づけられてきた歴史的な事情による。調査結果では、17の音楽大学および音楽系の学部・学科が挙げられている。次いで目立つのが美術・芸術系で、11大学となっている。その他の分野では、文学、外国語、文芸、国際文化といった人文科学系が多いが、政治・経済・法学系も含まれている。また、

表2. 大学における外国語教育の実施状況(平成15年度)

	国立	公立	私立	計
英語	93	75	522	690
フランス語	86	51	406	543
ドイツ語	93	58	424	575
スペイン語	41	24	178	243
中国語	85	59	492	636
ロシア語	52	21	112	185
ラテン語	32	6	60	98
朝鮮語（韓国語）	58	35	253	346
アラビア語	9	2	31	42
イタリア語	18	8	79	105
その他	30	7	95	132

文部科学省ホームページ、「大学における教育内容等の改革状況について」（2005年3月25日付報道発表）より。

表1. イタリア語イタリア文学専攻課程を持つ大学・短大

	分類	学部	学科・課程	学年定員
東京大学	国立	文学部	言語文化学科南欧語南欧文学専攻課程	5*
東京外国語大学	国立	外国語学部	欧米第二課程イタリア語専攻	30
京都大学	国立	文学部	西洋文化学系イタリア語学イタリア文学専修	5*
京都外国語大学	私立	外国語学部	イタリア語学科	50
京都産業大学	私立	外国語学部	言語学科	25
大阪外国語大学	国立	外国語学部	地域文化学科イタリア語専攻	30
星美学園短期大学	私立	外国語科	人間文化学科イタリア語イタリア文化コース	10-15*

各大学ホームページ等より。

*印は平均的な在籍学生数。

表 3. 大学におけるイタリア語学習者数 (概数)

大学名	分類	学部・学科	初級	クラス数	中級	クラス数	上級	クラス数	計
東北芸術工科大学	私立	芸術学・デザイン工学部ほか	71	1	11	1			82
群馬大学	国立	教育・社会情報・医学・工学部	65	2					65
尚美学園大学	私立	芸術情報学部	55	2	6	1			61
千葉大学	国立		150	3			27	2	177
川村学園女子大学	私立	全学科	23	1	12	1			35
神田外語大学	私立	外国語学部	80	3	60	4			140
聖徳大学	私立	音楽・保育・介護ほか (短大を含む)	175	7	50	2			225
東京大学	国立	教養学部	220	2	10	1			230
同上		文学部南欧語南欧文学科			6	1	8	1	14
同上		文学部ほか	40	1					40
東京外国語大学	国立	外国語学部	30	1	30	1	60	2	120
同上 大学院		地域文化研究科					1	1	1
東京学芸大学	国立	教育学部	90	2	60	2			150
東京芸術大学	国立	音楽・美術学部	51	2	30	2	17	2	98
お茶の水女子大学	国立	文教育学部	68	1					68
東京都立大学	公立	一般教養	80	1	10	1			90
上野学園大学	私立	音楽学部	58	1					58
学習院大学	私立		60	2					60
学習院女子大学	私立	国際文化交流学部	60	2	10	1			70
共立女子大学	私立	文芸学部	40	1					40
同上		国際文化学部国際文化学科	115	1					115
国立音楽大学	私立	音楽学部	292	13	173	8	31	2	496
慶應義塾大学	私立	文・法学部 (選択必修)	150	7	140	7			290
同上		文・経済・商学部 (自由選択)	160	4	40	2	10	1	210
同上		理工学部	30	1	20	1			50
同上 湘南藤沢キャンパス		総合政策・環境情報学部	75	3					75
国学院大学	私立	文学部	30	1	10	1			40
国土館大学	私立	政経学部	1	1			1	1	2
実践女子大学	私立	文学部美学美術史学科	50	1					50
上智大学	私立	全学部	166	3	46	1	8	1	220
昭和女子大学	私立	外国語科	80	2	41	4			121
女子美術大学	私立	芸術学部	170	4	86	3	9	1	265
成城大学	私立	文芸学部	70	2	50	1			120
星美学園短期大学	私立	人間文化学科	24	2	13	1			37
多摩美術大学	私立		120		63				183
東海大学	私立	文学部ヨーロッパ文明学科	10	1	10	1			20
東京音楽大学	私立	音楽学部	90	5	122	5	25	2	237
東京造形大学	私立	造形学部デザイン・美術学科	35	1					35
桐朋学園大学	私立	音楽学部	46	2	11	1	5	1	62
同上 短期大学部		音楽・演劇科	38	1	12	1			50
日本大学	私立	芸術学部音楽科	40	2	6	1			46
文化女子大学	私立	文学部国際文化学科	9	1					9
法政大学	私立	工学部	121	3					121
武蔵野音楽大学	私立	音楽学部音楽科	263	9	203	9			466
明治大学	私立	法・商・文・政経・経営学部	42	1	5	1			47
早稲田大学	私立	文学部	168	3	52	2			220
昭和音楽大学	私立	音楽科	153	4	195	7	32	2	380
同上 短期大学部		音楽科	58	3	38	3	1	1	97
同上 大学院		オペラ専攻科					8	1	8
洗足学園音楽大学	私立		180	5	35	1	15	1	230
同上 大学院							10	1	10
フェリス学院大学	私立	音楽・文学・国際交流学部	72	2					72
金沢美術工芸大学	公立	美術学部芸術学	30	1	10	1			40
金沢学院大学	私立	美術文化学部	14	1	7	1			21
信州大学	国立	教育学部・人文学部	53	2	2	1			55
静岡文化芸術大学	私立	文化政策学部国際文化学科	25	1					25
愛知県立芸術大学	公立	音楽・美術学部	85	1	20	1	4	2	109
同上 大学院		音楽学部					5	1	5
名古屋芸術大学	私立	音楽・美術・デザイン学部	100	4	45	3	33	2	178
同上		短期大学部音楽科	36	2					36
京都大学	国立	総合人間学部ほか	47	1	18	1			65
京都教育大学	国立	教育学部	19	1	3	1			22
京都外語大学	私立	外国語学部	150		90		20		260
京都産業大学	私立	外国語学部言語学科	28	1	32	1	20	1	80
同上		文化学部国際文化学科	27	1	23	2	24	2	74
同上		全学部 (経済・経営・法ほか)	313	9			19	2	332
京都造形芸術大学	私立	芸術学部・通信教育部	189	5					189
同志社女子大学	私立	音楽・英文・日文	130	6	20	2			150
立命館大学	私立	文学部	45	3	30	2			75
大阪外国語大学	国立	外国語学部	200	3	40	2			240
同上		地域文化学科ヨーロッパⅢ	20	2	20	2	20	1	60
大阪教育大学	国立	教養学科	15	1	5	1			20
大阪音楽大学	私立	音楽学部	83	2	122	3	15	1	220
大阪芸術大学	私立	芸術学部	202	2	12	1	2	1	216
関西外国語大学	私立	外国語学部	374	14	143	4			517
近畿大学	私立	文芸学部	250	4					250
相愛大学	私立	音楽・人文学部	130	3	10	2	11	1	151
ブール学院大学	私立	国際文化学科	46	2	12	1			58
桃山学院大学	私立	文学部	105	3	61	2	3	1	169
神戸大学	国立	文学部	6	1					6
神戸学院大学	私立		26	1	12	1			38
英知大学	私立	神学・英語英文・西文・仏文ほか	59	2	3	1			62
宝塚造形芸術大学	私立	造形学部	155	3	24	1			179
岡山大学	国立	文学部	120	3	10	1			130
くらしき作陽大学	私立	音楽学部	80	2	60	2			140
作陽短期大学	私立	音楽学部	20	1					20
エリザベト音楽大学	私立		25	1	21	1	30	1	76
佐賀大学	国立	文化教育学部	5	1					5
熊本大学	国立	教養教育学部	20	1					20
計			7506		2521		474		10501

いくつかの工学部でイタリア語科目が設置されているのは、デザイン、建築、都市工学など、日本におけるイタリア文化への関心分野を反映したものと見られる。

以上から、大学でのイタリア語教育は基本的にイタリア文化への関心、あるいはイタリア研究の分野に対応する形で行なわれている様子が窺える。これに関して、厳密に他の外国語と比較する数値や資料はない。しかし、おそらく従来から一般教養として学ばれてきた外国語は必ずしもこのような状況にないのではないかと推察される。教養科目の「必修」として、場合によっては専門分野と切り離して学習することを求められてきた外国語に比べ、この点でイタリア語は多少なりとも専門教育と結びついた形で大学教育の中に取り入れられていると言える。この点は、教える側としても十分に認識しておくべきである。専門教育との関連が深ければ、カリキュラム全体における外国語教育の位置づけを明確化しやすく、適切な指導さえすれば学生の学習への動機づけを強めることができる。学生自身は当初は漠然とした関心からイタリア語を選択するにせよ、教師の側が学部・学科の専門教育との関連をはっきりと示すことで、学生が目的意識をもってイタリア語学習に取り組むように導くことができるだろう。

今後、大学におけるイタリア語教育がさらに拡大・充実してゆくことが望まれるが、その場合にそれぞれの大学の専門性を考慮し、カリキュラム全体におけるイタリア語の位置づけを明確にしておくことが重要である。それが、イタリア語教育と専門教育をともに豊かにする結果につながるはずである。

2. 第二外国語学習の意義と目的

1) 「実用」か「教養」か

外国語教育の意義あるいは目的について、これまで繰り返し論議されてきたのが、「実用」か「教養」かという問題である。すなわち、外国語を実際に使える能力の獲得を目指すのか、それとも外国語を「教養」の一つとして身につけるのか、という議論である。

従来多くの大学で「教養教育」あるいは「一般教育」の科目として扱われてきた経緯からすると、かつて第二外国語の学習は明らかに「教養」と位置づけられていたと言ってよい。ところが、80年代半ば以降、臨教審の「外国語教育の見直し」などを契機として、文科省の英語教育の方針が「実用」を重視するようになる。03年の『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』に見られるように、その傾向は現在までほぼ一貫して続いている。ここ数年、こうした文科省の方針に対する批判的な論調⁶⁾が目立つようになったものの、「実用」に対する要請は、文科省や産業界などを中心に社会的に見ると非常に根強いものがある。

英語とその他の外国語では、教育の目的・意義が異なるとは当然の事であるが、上に述べた事情から第二外国語についても「実用」を求める空気が強まった。その結果、一方で英語教育のメソッドにならって言語の運用能力を重視する教授法が導入されるといったプラス面があったことは確かである。しかし、第二外国語の学習時間は、一般に「実用」と言えるレベルに達するにはとても十分とは言えない。そこで実用論を突き詰めると、「中途半端な時間では

どうせものにならない」あるいは「英語もろくにできないのに他の外国語をやるのは時間の無駄」といった短絡的な第二外国語不要論に行き着くこととなる。そうした単純な議論を避けるためにも、第二外国語についてはその学習の意義をひとまず「実用」から切り離し、「教養」として位置づける必要がある⁷⁾。

しかし、その場合の「教養」とはもはやかつての教養の概念と同じものではありえないだろう。世界における日本の地位が大きく変化し、外国との交流・接触の機会が増大した現在、単純にかつての教養教育に戻るといえるのでは説得力を持たない。海外への旅行者の増加、インターネットによる情報の流入など、外国語を介した人的交流・情報交換の場はかつてないほど広がっている。そうした現状を踏まえて、「教養」としての第二外国語の学習の意義を改めて捉え直す必要がある。

もともと「教養」よりも「実用」という主張は、かつての文法・訳読中心の外国語教育に対する批判から生まれたものである。英語についてよく指摘されるように、日本の大学生が義務教育を含めて10年近く学習しているにもかかわらず、「読み書き」の能力に比べて会話能力が極端に低いという実状がある。それをもって日本の従来の英語教育を誤りと断じることはできないが、過去の方法論への1つの反省があったことは間違いないだろう。他方、現実のビジネスの場において英語の必要性が増したことも確かである。したがって、文科省の会話・実用重視の外国語教育への転換には、一定の社会的要請があったと考えられる。その結果、旧来の文法・訳読中心の方法に代わってコミュニケーション重視の新しい教授法が提唱されるようになった。

しかし、英語学習においてさえもそうした教授法の転換が完全に実施されたわけではないし、期待された効果を上げているわけでもない。「コミュニケーション重視」あるいは「会話力養成」のための指導理念と教授法が徹底しないまま、旧来型の教育への反省から文法・読解・語彙といった基礎学習がおろそかにされ、総体として英語力が低下しているのが現状ではないだろうか⁸⁾。「コミュニケーション重視」が、単純に「文法・読解軽視」となってしまったところに大きな問題があったと考えられる。

そもそも「実用」や「教養」といった概念が具体的に何を指すのだろうか。一般論に従って「実用」を会話能力すなわち話す力、「教養」を読解力すなわち読む力と解釈するにしても、両者の間に密接な相互関係があることは明白である。また、「実用」を単に外国語の運用能力とし、「教養」をその外国語や文化に関する知識と捉えたとしても、その言語が話されている地域の文化に関する知識なしに「実用」に耐えうる語学能力を身につけるのは不可能であるし、言語をいっさい理解することなくその地域の文化を知ることも難しい。とりわけ、外国人との直接的接触がますます増えてゆくことが予想され、直接相手とやり取りする会話能力はますます重要な役割を担うことになるだろう。こう考えると、外国語学習における「実用」と「教養」は密接不可分に結びついており、単純にどちらか一方を目的化することは、結果的に外国語学習そのものを貧弱なものとしてしまう危険がある。「実用」と「教養」の両方に目配りをしながら相乗作用を促してゆくことが、効果的な外国語学習につながるのではないかと推察される。

2) 異文化体験としての外国語学習

前節では、第二外国語の教育が広い意味での「教養」として位置づけられること、しかしそれは今日の異文化交流の現状に対応するものでなければならないこと、そのためには「実用」をも視野に入れた外国語学習とすべきであること、を述べた。

では、新たに定義される「教養」とはどのようなものなのか。そして、「教養」と「実用」とは具体的にどのように関わるのか。

現代においては交通手段と情報メディアの発達によって異文化間の直接的・間接的な接触・交流はかつてないほど頻繁かつ緊密になっている。旅行者の増加、労働力の国際的移動は、直接異文化が接する機会を増大させるが、その傾向は今後も続くであろう。それは他方で文化摩擦を生み出す要因ともなりうる。

情報メディアの発達もまた、一面では異文化間のコミュニケーションを促進するという肯定的な側面を持つが、言語の面から見ると国際共通語としての英語の役割を一方的に増大させる結果となり、思考や文化の画一化を招いているように見える。そうした現象に対する危機意識は、「言語帝国主義」さらには「英語帝国主義」といった批判に端的に表れている⁹⁾。

異文化の接触・交流と、それにとともなうさまざまな摩擦が増大しつつある状況の中で、多文化・多言語化する世界への対応が従来にもまして重要となっている。世界の多様な文化を読み解き、異文化との接触の場面で適切に対応する能力、いわゆる「グローバル・リテラシー」が今ほど求められている時代はない。そして、それはけっして英語の能力を身につけることのみによって獲得できるものではない。幅広く、世界の言語や文化に目を向けることによって、言語・文化の多様性と相対性を認識することが不可欠である。日本語（母語）と英語（外国語）のみでは、「自己」と「他者」の認識は可能であるが、それ以外の第三の「他者」の認識にはつながりにくい。「日本人」と「外人」といった二分法の捉え方に典型的に表れるように、そういう見方では、多様な言語・文化から成る世界を理解することは難しい¹⁰⁾。

「教養」としての第二外国語学習の意味は、一口に言えば「文化の多様性の認識」を促すことにある。一般的に言って、母語のみしか知らない者はその範疇のみで思考し、母語以外に1つの外国語を知っている者はもう1つの思考方法を得ることになる。しかし、文化の多様性を理解するためには、それだけでは十分とは言えない。2つの視点では、常に正と負、白と黒といった1つの尺度でものごとを見がちになる。さらにもう1つの視点、あるいは思考方法を知ることによって、複眼的なものを見方ができるようになる¹¹⁾。

日本人の場合について言えば、日本語のみしか知らないうちはその範囲で思考するだけであるが、英語を学ぶことによって異なる思考方法を知り、新たな世界観が開ける。しかし、それだけでは外国の文化について判断する場合常に英語のみを媒介にした見方になってしまう危険がある。さらに第二外国語を学ぶことによって、そうした「一辺倒」な見方を修正し、より客観的な視点を得ることができる。

しかも、そうした能力は机上の勉強のみによってはけっ

して身につけることはできない。自らの目と耳、体で体験し、学ぶ必要がある。三浦淳は「世界の多様性を身をもって知るための第二外国語」と述べているが¹²⁾、ここで言う「身をもって」という点が重要と考える。文化や言語の多様性を単に知識として理解するのではなく、自らがそれを体験的に学び取る必要がある。さもなければ、現実にもそうした異文化接触の場に遭遇したときに活かすことはできないだろう。

第二外国語の学習は、それ自体が直接「異文化体験」となりうる。母語で他の文化について学ぶのは、知識としてそれを身につける、あるいは情報として取り入れることであるが、外国語学習はその文化に直接的に触れることになる。その言語を自分で聞き、話し、読み、書くことは、自国語あるいは母語で他の文化について学ぶのとは文化に対する接し方が根本的に異なる。

従来の文法・訳読型の授業でもそうした体験はありえたはずだが、母語で「その言語について学ぶ」という姿勢になりがちで、その言語に直接触れる度合いは少なかった。また、「読む」「訳す」といった作業は論理的思考力を養成する点では効果的だが、目の前の相手とその場でコミュニケーションをする能力は育てられない。たとえシミュレーションとしてであれ、「聞く」「話す」という行為を通じてその言語に直接触れる機会をできるだけ多く作るべきだろう。

新しい意味の「教養」としての外国語教育においては、学習者がその言語に直接触れる度合いを最大限にしなければならぬ。授業を進めるにあたっては、外国語に触れる「体験」をまず優先すべきである。また、従来の方法では「話す」「書く」という面がおろそかにされていたが、「体験」としての外国語学習においては、こうした情報発信のためのトレーニングも重視しなければならない。受動的に外国語を受容するだけでなく、自ら能動的に情報発信することこそ、学生にとって最も有益な「体験」となるからだ。

外国語学習の場がそのまま異文化体験となり、その体験が積み重ねられることによって学生が「身をもって」異文化の存在を知り、文化の多様性を認識することこそ、新しい意味での「教養」になりうると考える。

イタリア語について言うと、日本のみならず世界的に見て、言語を学ぶ動機はビジネスなど実用よりも文化への関心からという人が圧倒的に多い¹³⁾。また、冒頭に述べたように日本でイタリア語を学ぶ動機が主として生活文化への関心にあることにも注目しなければならない。この点からも、書物を通じた従来の教養・知識としての外国語学習でなく、生活文化に密着した形での体験的な学習が他の言語にもまして重要と言える。

3) 第二外国語のカリキュラム上の位置づけ

ここでは、第二外国語を大学のカリキュラム全体の中でどのように位置づけるべきか、また、その中でさまざまな外国語をどのように扱うべきかという問題を取り上げる。

まず、大学のカリキュラム全体の中で第二外国語をどのように位置づけるべきなのか。かつて「教養教育」の一環とされていた第二外国語は、大学設置基準の大綱化によって、必然的に縮小・削減を迫られる結果となった。「中途半端で結局身につかない」と考えられていた第二外国語が、カリキュラム改定において縮小・廃止の対象となった

ことは容易に理解できる。しかも、非常勤教員が多数を占めるなど、一般に教員側の組織が脆弱であったこともこの傾向に拍車をかけた。

このような事情から、第二外国語が「必修科目」から外されるケースが増えてきたことは間違いない。大学、学部・学科の個性化という点では、必修として一律に第二外国語を課すよりも、特定の大学あるいは学部・学科に集中して第二外国語を教えるほうが、理にかなっている。しかし、問題は、現実にはそれがもたら外国語科目の縮小、教員削減の手段として用いられてきたことにある。つまり、大学の経営上の理由から減らすことは容易でも増やすことは難しいため、結果的に第二外国語教育の弱体化を招くことになってしまう。

そうした流れを食い止めるには、前節で述べた第二外国語教育の意義・目的の再確認、教員の側の問題意識の共有、個別の言語を超えた一定の理念の形成が不可欠だろう。

前節で述べたことからすると、文系・理系を問わず教養科目の1つとしてやはり「必修」という形が望ましい。自由選択科目にすれば、日常的なトレーニングを要する外国語科目において学生が学習意欲を持續させることは難しい。意欲にあふれる学生の存在を否定するわけではないが、平均的に見れば厳しい努力を強いられる外国語科目を避ける学生が増えるのは目に見えている¹⁴⁾。

しかし、特定の言語を必修とするより複数の言語の中から必要に応じて選択する形、つまり選択必修とするほうが「言語の多様性」を確保するという点で妥当と考える。それによって学生に選択の余地を与えると同時に、教員の側からすると複数の言語間で一種の競争原理が働くことになり、それが授業の活性化にもつながるのではないかと。

次に、授業時間数と学習年数について述べる。外国語の学習効果は学習時間数にほぼ比例するから、教師の側から常に「より多く」という要望が出るのは当然である。しかし、それはあくまでも教える側の願望にすぎない。外国語教育の理想からすれば、最低週3コマないし4コマとなろうが、すべての大学・学部においてそれを実現するのは難しい。現実的に考えれば、週2コマというのが妥当な要求だろう。しかし、仮に週1コマであっても、それに応じた学習目標を設定すればそれなりの効果は得られるはずである。年数についても同様で、大学や学部の事情により弾力的に考えるべきだろう。極端に言えば、週1コマで1 Semesterといった条件でも、それなりの効果を上げる方法を教師の側が考えるべきではないか。

いずれにしても、第二外国語の授業数・年数は、各大学・学部の事情によってさまざまな可能性がありうる。科目の性質から見て重要なのは、「必修」「選択必修」などの形である程度の強制力を持たせることである。

最後に、第二外国語としてどの言語を教えるべきかという問題を取り上げる。「文化の多様性を認識する」という点からすれば、できるだけ多くの言語を学べるようにするのが理想だろう。しかし、いくつもの言語を際限なく取り入れるのは現実には不可能であるから、現在の世界においてそれなりの位置を占めている言語、歴史的に重要性を担ってきた言語、日本の対外政策において必要な言語といった基準で選別せざるを得ない。むしろ、教える言語はそれぞれの大学・学部や地域の特性に応じて決められるべきだろう。それによって、結果的に日本の大学全体として

多様な言語を学ぶ機会を提供できるようになればよいのではないか¹⁵⁾。

また、大学の個性を打ち出すために、現在の日本における社会的な必要性、ビジネス上のニーズといった観点から思い切ってユニークな科目を設けるという発想もあっていい。いわゆる「マイナー」とされる言語でも、実際にはビジネスにおいて必要とされている場合がある¹⁶⁾。そうした「希少価値」のある言語を教えている大学は少ない。たとえば静岡文化芸術大学では、ブラジル人の居住者が日本で最も多いという浜松地域の事情から、ポルトガル語が主要言語の1つとして開講されている。地域性や大学の個別のニーズを考慮したうえで各大学・学部が選択し、全体として多様性が保たれてゆくの望ましい。従来から何となくできあがっている諸言語間の序列にこだわったり、全国一律に特定の言語を教えようとしたりするのは、まさに「多様性」とは相容れない態度であろう。

3. 授業運営についてのいくつかの提案

ここでは、外国語の実際の授業運営についていくつかの提案をしたい。具体的には、筆者が教えているイタリア語を想定しているが、第二外国語一般にあてはまるものもあるはずである。紙数の関係から詳しい論述は省いて項目を羅列する形になってしまうが、実際の授業運営に多少とも参考になれば幸いである。

1) 目標設定とシラバス

すでに述べた通り、第二外国語学習の最大の意義は、言語や文化の多様性を認識させることにある。しかし、それは外国語学習の究極的な目的であり、実際の授業運営においては、より具体的な目標を設定する必要がある。それは、結局は授業を通じて獲得すべき外国語の運用能力ということになる。学生には「文化の多様性の認識」という最終目的を常に意識させながら、外国語の運用能力について努力目標を示さなければならない。さもないと、「異文化理解」といった抽象的なスローガンのもとで、「異文化体験」としての外国語学習を貧弱なままに終わらせてしまいかねない。そうした意味で、一定の外国語の運用能力を習得させるというのは、第二外国語学習の目標として放棄してはならない。

そこで、どの程度の外国語運用能力を目指すかという問題が生じる。まず、学習時間数と獲得される外国語の能力はほぼ比例するから、授業時間に見合った目標を設定する必要がある。あまりに高すぎる目標は、当初は学生への刺激になっても、結局は学ぶ側の負担感と教える側の不満感を募らせることになる。したがって、ある程度実現可能な目標設定にすべきだろう。その際、既存の検定試験などを指標とするのもよい。しかし、検定を最終目標とするのではなく、あくまでも学習の到達度を図る尺度として用いるべきである。

実用イタリア語検定について言うと、90分授業で週2コマの通年授業であれば、1年で4級、半分の1コマであれば5級を目指すのはそれほど無理な目標とは思われない¹⁷⁾。

目標を明記すべきシラバスについて言うと、一般には取り扱う文法事項を列挙したものが多くいようである¹⁸⁾。し

かし、その言語の文法に特有の専門用語などは、その外国語を知らない学生にとってほとんど理解不可能である。学ばべき表現や会話の状況設定を記すほうが学生にとってはるかに分かりやすいし、学習の動機形成にも有効と考える。

2) 教授法の問題

文法・訳読中心の外国語教育への反省から、さまざまな教授法が開発され、その有効性が喧伝されてきたものの、決定的な方法と言えるものはない。外国語に限らず、教育や学習というものがきわめて難しい面を持っていることを痛感させられる。

外国語の教授法は、外国語(第二言語)習得のプロセスに関するさまざまな研究・理論と密接に結びついているが、そのプロセス自体が完全には解明されていない。むしろ、過去の研究によって明らかになったのは、外国語習得に関するいくつかの相反する見方である。根本的には、外国語習得の場合も基本的に母語習得と同じプロセスをたどるという考え方と、外国語習得のプロセスは母語取得とは基本的に異なるプロセスで行われるという両極端の考え方がある。前者の考え方に立てば、聞き取りと自然な発話を重視するコミュニカティブ・アプローチ、後者の場合はかつて主流だった文法・訳読法や反復練習を中心とするオーディオリンガル・メソッドに行き着くだろう。

1つははっきりさせておかなければならないのは、教授法は万能ではないということである。また、新しい方法がかならずしも優れているとは限らない。教師自身がさまざまな方法の特長を知り、対象となる学生や学習時期に応じて使い分けてゆく必要があるのではないだろうか¹⁹⁾。

筆者自身、イタリア語に関して90年代半ばに(財)日伊協会主催によるローマDILIT校のイタリア語教授法セミナーに参加して大いに刺激を受け、その後直接DILIT校で授業見学をする機会を得た。その教授法は最新のコミュニカティブ・アプローチに基づくものであるが、授業時間数の限られた日本の大学でそのまま応用するには無理があるように思われた。まったく同じプロセスをたどろうとすると、習得までに膨大な時間がかかってしまう。コミュニケーションへの欲求を喚起し、できる限りその言語を「聞く」「話す」といった直接的言語体験を重視する点には賛成するが、その基礎としてトレーニング(パターン・プラクティス)や文法の理解も不可欠であると考える。

新しいメソッドの開発者・提唱者は、それが中途半端な形で採用されるのを恐れて他の方法を排除しようとする傾向が強いように見受けられる。絶対的な教授法がないのであれば、いくつかの方法を組み合わせ、対象や学習時期に応じて用いてゆく以外にはないのではないか。「体験としての外国語学習」という考え方からすると、いわゆるコミュニカティブ・アプローチを中心にすべきだろうが、それに加えて、特に初期の段階では反復練習などのトレーニングが重要と考える。文法の理解はかならずしも初めから必要なわけではない。また、従来のように規範化された文法をそのまま教えるよりも、言語のなり立ち、他の言語との比較、言語の多様性といった面について理解を深めるようにすべきである。ある時期からは辞書の使用方法も教えなければならない。従来のように予習の段階で使わせるだけでなく、効果的な情報検索の仕方として学ばせる

ようにしたい²⁰⁾。

3) 外国語学習と異文化理解

外国語の学習がその国や地域の文化を理解するうえできわめて重要なことは言うまでもない。しかし、外国語学習の時間に取り上げる異文化理解のための話題は、言語表現に密接に関わるものに絞るべきだろう。一般的な文化や習慣の紹介・説明などは、別の授業時間に日本語で行なうほうがはるかに効果的である。言語表現に関わるテーマとしては、挨拶の仕方、他人への呼びかけ、好みの表現など、初歩の段階のものから、話題の選択や意見表明の仕方、社会的・文化的背景などかなり高度なものまで、さまざまなものがあり得る。これらを、学ばべき表現と合わせて取り上げるのがよいのではないか。さらに、身振りやしぐさ、視線、相手との距離など非言語的な要素を取り上げることも可能だが、これらを過大視するのは疑問である。外国語による意志疎通においてはやはり言語の役割を重視すべきで、はっきりとした意味のある動作であればまだしも、無意識のしぐさや表情はあくまでも二次的なものでしかないと考えるからだ。

4) 言語についての理解

第二外国語の学習において、対象としている言語以外に、言語そのものへの理解、さらに言語の多様性についての理解を深めることはきわめて重要である。黒田龍之助は第二外国語学習を一種の「シミュレーション」²¹⁾であると述べているが、そこまで言い切らないにしても、学生が他の言語へと視野を広げられるような配慮はぜひともすべきである。さもないと、自分が修得した言語の尺度のみですべての文化を見るといったことになりかねない。第二外国語学習を通じて言語や文化に対する複眼的な視野を身につけさせるには、その言語以外の存在や言語の普遍的な性質に目を向けさせる必要がある。この点で、第二外国語の教員にとって言語学のごく基礎的な知識は不可欠である。

5) 海外語学研修と大学の授業

海外の語学研修に参加することは、以前に比べてはるかに容易になった。すべてではないにせよ多くの学生にその可能性があるわけであるから、日本における外国語の授業もある程度は現地での研修を視野に入れて行なうべきだろう。時間数の点から言うと、わずか数週間の研修であっても大学の授業に比べてはるかに多く、それだけ学習効果も期待できる。何よりも、その気になれば授業以外にその外国語に接する機会をいくらかでも作ることはできる。

語学研修をより効果的にするために、大学の授業で何を教えておくべきか、十分に検討せねばならない。日本で文法の知識を身につけて行って、現地で会話力をつけるというのは、短期の場合難しいのではないか。むしろ、現地の学校で力を伸ばすには、最初からある程度の会話能力、少なくとも話す意欲を持っていなければならない。日本人の学生は語学学校でも積極的に話すことをしないと云われるが、これは外国語に限らず基本的に話す力が不足しているためだろう。それを大学の授業である程度補っておかないと、会話能力の養成は期待できない。その意味で、学習の初期の段階でその言語を「聞く」「話す」という体験を積み上げておくことが重要である。

6) 新しいイタリア語教材の開発

最後に、イタリア語教育独自の問題として、新しい教材の開発の必要性について述べる。大学の授業に使えるイタリア語の教材が少ないことは、多くのイタリア語の教員が痛感しているはずである。独習のための教材、あるいは海外旅行用の会話書は数多く出ているが、大学の授業を想定して作られた市販のテキストは十指に満たない。現在のイタリア語学習人口を考えると、残念という以外にない。イタリア語関係者にとっては緊急の課題である。

もちろん、イタリアで発行された教材や独習用のテキストを使うことも可能であるが、やはり日本の大学の授業に向けて作成されたテキストが望ましい。新しい指導法に基づいた教材を数人が共同で開発するなどの方法もあるだろう。

むすび

筆者はイタリア演劇を専門としながら、大学その他でイタリア語を教えてきた。ある時期までは、イタリア語の授業は単なる「語学教師」の仕事と割り切って考えていた。しかも、なまじイタリアで日本語を教えた経験があるだけに、ネイティブではない言語を教えることへの違和感もつきまとった。けれども、NHKのテレビ・ラジオ講座の講師を担当したりしているうちに、外国語を教えることへの関心がだんだん強くなっていった。また、演劇について専門的な研究を進めて行くにつれて、自分がかかか「言葉」というものに強いこだわりを持っているかを実感するようになった。そして、専門の研究と外国語教育が自分の中でどうにかつながりを持ち始めた。

思えば、かつての自分にとって「イタリア語を学ぶ」とこと「イタリアの演劇を知る」とことは密接不可分の関係にあった。そう考えると、自分が日々やっているイタリア語の授業もまた、学生にとってイタリア文化への入り口として大きな意味を持っているはずである。言語を学ぶことは、文化を理解するための欠くことのできないプロセスであると思う。外国のさまざまな情報が翻訳や通訳を通して手軽に入手できる時代であるからこそ、異なる言語に触れ、一定の時期それと格闘するという体験が必要なのではないか。学生にそのための刺激を与えつつ、同時にその手助けをするのが教師の役割だと考えている。

本稿を執筆するため、可能な範囲で外国語教育や教授法に関連する文献に目を通したが、数のうえではやはり英語教育に関するものが群を抜いて多かった。次いで、フランス語、ドイツ語、スペイン語などについても多くの論文や報告があった。もちろん、これらの中には具体的な授業運営の面で参考になるものも少なくなかった。ただ、外国語教育や教授法についても、もっと多様な言語を含めて多様な観点から見てゆくべきではないだろうか。本稿が、イタリア語の教師、そしてこれまであまりこうした議論がなされてこなかった他の外国語の教師にとって、外国語学習の問題を考える1つの切っ掛けになるよう願っている。

追記：本稿に関わる研究は、平成14年度および15年度の静岡文化芸術大学文化政策学部長特別研究費により行なわれた。また、アンケート調査に協力していただいた方々にこの場を借りてお礼を申し上げる。

注

- 1) 数少ない報告・研究の中でも、以下の2つは本稿の執筆にあたってたいへん参考になった。
武田好「外国語教育と実践的クラス経営のあり方」、『南欧文化研究論集』vol.2、桃山学院大学、1998。
同「イタリア語教育の実践とシステム」、『南欧文化研究論集』vol.3、桃山学院大学、2000。
また、イタリア語教育の実態については、以下の報告がある。
大澤麻里子「日本におけるイタリア語教育」、東京大学外国語教育学会、シンポジウム資料、2002。
- 2) これら以外にも、専門教育あるいはそれに近い形でイタリア語を教えている大学がいくつかあるが、ここではいちおう「学科」ないし「専攻課程」として設置している大学を取り上げた。
- 3) 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」（2005年3月25日付報道発表）、「1. カリキュラム改革の実施状況」のうち「外国語教育」の項。文部科学省ホームページより。
- 4) NHK テレビ・ラジオの講座については、テキスト発行部数などからイタリア語は英語、中国語に次ぎ、フランス語とほぼ肩を並べる時期もあった。この点については、2003年10月20日、東京のイタリア文化会館により開催された「第3回世界イタリア語週間」において高橋昌廣氏（NHK 外国語講座担当チーフプロデューサー、当時）が報告を行なっている。もちろん、NHKの語学講座の人気は種々の要因による変動が大きく、常に一定しているわけではない。また、テキストの販売部数（実数）は、テレビが4万部弱、ラジオが2万部強で、他の言語に比べてテレビとラジオの比率が逆転しているのがイタリア語の特徴であるとのことだった。テレビの「イタリア語会話」の視聴率はおおむね1.0パーセント前後であり、単純計算すると100万人弱の視聴者がいることになるが、この数字は誤差の範囲が大きすぎて信頼性に欠けるといえる。それでも、少なくとも30万人くらいの方がイタリア語の番組に接しているという大雑把な推測は成り立つ。
- 5) アンケートへの回答は、直接イタリア語科目の担当者から得られたものだが、それを大学ごとにまとめ、重複すると思われる部分を除いて集計した。また、数字は2004年のものを基準としたが、一部2003年のものも用いている。
- 6) おもなものを以下に挙げる。
山田雄一郎『英語教育はなぜ間違っているのか』、ちくま新書、2005。
市川力『英語を子どもに教えるな』、中公新書ラクレ、2004。
茂木弘道『文科省が英語を壊す』、中公新書ラクレ、2004。
澤井繁男『誰がこの国の英語をダメにしたか』、NHK 生活人新書、2001。
- 7) この点については、以下を参照。
三浦淳「第二外国語教育を壊滅から救い、新たな制度とイデオロギーを生み出すために」、『人文科学研究』、新潟大学人文学部、2004、pp.75-96。
斎藤兆史、野崎敏「英語のたくらみ、フランス語のたわむれ」、東京大学出版会、2004、p.35以下。
黒田龍之助『外国語の水曜日』、現代書館、2000、P.10以下。
「教養としての外国語」とは、かつて渡辺昇一が主張したものだが、『英語のたくらみ……』の野崎敏の考え方もこれに近い。一方、黒田龍之助は「知的訓練としての外国語」というやや異なった捉え方をしている。
- 8) 茂木弘道、前掲書、P.13以下を参照。
- 9) 「言語帝国主義」、「英語帝国主義」については、以下を参照。
三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』、藤原書店、2000。
津田幸男『英語支配の構造』、第三書館、1990。
- 10) 山田雄一郎、前掲書、p.11以下を参照。
- 11) 平川祐弘はこの点について、「一外国語と母国語だけでなく第二外国語を加えて“三点測量”でいけば大過なし」と述べている。「一辺倒を排す 外務省「一国スクール派」の盲点」、『諸君』、2002年10月、pp.218-235。
- 12) 三浦淳、前掲論文。
- 13) 前述「第3回世界イタリア語週間」におけるダーチャ・マラーニの報告。
- 14) 寺尾裕「いわゆる第二外国語の必修に関して」、『専修大学外国語教育論集』第22号、1993、pp.117-131参照。
- 15) 鈴木孝夫『日本人はなぜ英語ができないか』、岩波新書、1999、p.196参照。
- 16) 猪浦道夫『語学で身を立てる』、集英社新書、2003、p.119以下を参照。
- 17) イタリア語「検定実施概要（2004）」によると、実用イタリア語検

定の基準は以下の通りである。

4級 平易なイタリア語を聞き、読み、書き、話せること。自己紹介・簡単な道案内、買い物・パールの簡単な注文など平易なコミュニケーションができる能力が要求される。

5級 初歩的なイタリア語を理解できること。初歩的な挨拶・紹介・質問への返答などが口答で表現できる能力が要求される。

時間数について明確な指示はないが、フランス語、ドイツ語の同種の検定の表現から推測すると、4級がおよそ100時間、5級がおよそ50時間程度を想定しているものと思われる。

- 18) 田代美代子「第二外国語としてのスペイン語のシラバスについて」、『長崎外大論叢』、2001、その他を参照。
- 19) 外国語教授法については、主として英語教育に関して多くの文献がある。具体的な授業運営には大いに参考になるが、時間数の限られている第二外国語にそのまま適用できるかどうかは疑問である。また、ほとんどが英米の研究成果に基づいており、外国語教育の理論そのものが英語中心の発想になっているとの感が拭えない。ただ、大学の授業の現場から提案された具体例には参考になるものが多い。
本稿執筆にあたって参照したおもな文献は、以下の通りである。
鈴木佑治『英語教育のグランド・デザイン 慶應義塾大学 SFC の実践と展望』、慶應義塾大学出版会、2003。
JACET 教育問題研究会編『英語科教育の基礎と実践 [改訂版] 新しい時代の英語教員をめざして』、三修社、2001。
フランシス・C・ジョンソン『コミュニカティブな英語授業のデザイン』(井上和子監修、平田為代子訳)、大修館書店、2000。
斎藤栄二『英語授業成功への実践』、大修館書店、1998。
鈴木佑治、吉田研作、霜崎貴、田中茂範『コミュニケーションとしての英語教育論 英語教育パラダイム革命を目指して』、アルク、1997。
斎藤栄二『英語授業レベルアップの基礎』、大修館書店、1996。
森永正治『英語科教育を変える6章 インプット理論からのメッセージ』、大修館書店、1996。
小池生夫監修『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』(SLA 研究会編)、大修館書店、1994。
松田まゆみ、中村ジューン(花野)、山本正代、赤川由紀江、吉田国子、浅井亜紀子『発信型英語教育の実践 桜美林大学経済学部の挑戦』、三修社、1993。
- 20) 実際のイタリア語の授業運営については、武田好の前掲論文が示唆に富む。
- 21) 黒田龍之助、前掲書、P.10。